

Общая педагогика, история педагогики и образования
General pedagogy, history of pedagogy and education

DOI: 10.17748/2075-9908-2020-12-1-136-144
УДК 37.048

КУРЫШЕВА Александра Юрьевна

Северо-Западный институт управления Российской академии
народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
Санкт-Петербург, Россия
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5978-1855>
e-mail: al.kurysheva@gmail.com

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ PEER TEACHING В ВЫСШЕМ
ОБРАЗОВАНИИ: ОСНОВНЫЕ МОДЕЛИ**

Аннотация. Статья посвящена истории изучения такого явления, как метод peer teaching в высшем образовании. Рассматриваются две категории peer teaching, а также их преимущества и недостатки. Доказывается, что технология обучения формата peer teaching появилась практически одновременно с тем, как образование стало доступно большей части населения. Делаются выводы, что популярность этого метода обучения в основном обусловлена финансовыми причинами. Проведенный анализ свидетельствует о том, что обучение с участием сверстников эффективнее всего использовать в сочетании с другими методами обучения. Этот метод имеет большой потенциал как для студента-«учителя», так и для студента-«ученика», особенно если они стремятся к расширению активного участия и развитию навыков сотрудничества и социального взаимодействия.

Ключевые слова: высшее образование, технологии обучения, образовательные методы, история высшего образования

Для цитирования: Курышева А.Ю. Использование метода обучения peer teaching в высшем образовании: основные модели. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2020. Том. 12. № 1. с. 136-144.
doi: 10.17748/2075-9908-2020-12-1-136-144.

Aleksandra Yu. KURYSHEVA

North-West Institute of Management, branch of RANEP
Saint Petersburg, Russia
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5978-1855>
e-mail: al.kurysheva@gmail.com

USING THE PEER TEACHING METHOD IN HIGHER EDUCATION: BASIC MODELS

Annotation: The article is devoted to the study of such a phenomenon as the peer teaching method in higher education. Two categories of peer teaching are considered, as well as their advantages and disadvantages. It is proved that peer teaching methodology ap-

peared almost simultaneously with the time when education became available to most of the population. It is concluded that the main reason for the popularity of this method of training is due to financial reasons.

The analysis shows that peer education is the most effective in combination with other teaching methods. This method has great potential both for the “teacher” student, and for the “student”- student, especially if they seek to expand active participation and develop skills of cooperation and social interaction.

Keywords: Higher education, educational technologies, educational methods, history of higher education, peer teaching

For citation: Kurysheva A.Yu. Using the peer teaching method in higher education: basic models. *Historical and Social-Educational Idea*. 2020. Vol. 12. No.1. PP. 136-144. doi: 10.17748/2075-9908-2020-12-1-136-144. (In Russ., abstract in Eng.).

В связи с глобальными изменениями, которые происходят в современной системе высшего образования в Российской Федерации в последние десятилетия, – присоединение к Болонскому процессу, переход на ФГОС ВПО, постоянно возрастающие требования к содержанию обучения – появляется необходимость в педагогических инновациях.

Кроме того, в стране наблюдается недостаток молодых педагогических кадров. В таких условиях в сфере высшего образования набирают популярность методы обучения с участием сверстников.

Peer teaching – обучение друг друга студентами примерно одного возраста и уровня образования. Этот метод обучения занимает значительное место в западной системе образования и часто рассматривается как альтернатива этому образованию, главным образом с позиций эффективности.

В ситуации, когда существует дефицит молодых талантливых педагогических кадров, наблюдаемый в нашей стране, peer teaching становится особенно актуальным.

Исторически peer teaching существует с тех пор, как образование стало доступно большей части населения, и изначально использование этого метода обучения имело в основном финансовые причины. Учителя в испытывающих недостаток рабочей силы школах были вынуждены просить лучших учеников помогать тем, чьи результаты были плохими. Первую же успешную попытку формализовать этот тип образования предпринял в 1798 г. Джозеф Ланкастер, руководивший школой для бедных [16, с. 1-5]. На уровне университетов peer teaching был традиционен для Англии и особенно распространен в Оксфорде и Кембридже, где группы студентов, состоящие из 3–6 человек, вел ассистент профессора или аспирант. Кроме того, каждый студент мог иметь тьютора (tutor), например университетского преподавателя. Обучение друг друга студентами примерно одного возраста стало применяться в высшем образовании не так давно (например, в Свободном Университете Берлина в 1951 г.).

Причины интереса к peer teaching в высшем образовании в настоящее время обусловлены социально-психологическими, педагогическими, экономическими и политическими тенденциями. В своем обзоре «Peer Teaching in Higher Education» Барбара и Марсель Голдшмидт дают определение каждой из причин.

По их мнению, социально-психологический фактор заключается в том, что peer teaching способствует общению студентов, которые фактически оказываются изолированными друг от друга в больших кампусах [7, с. 20].

При этом группы сверстников наиболее сильно влияют на студентов, в отличие от профессоров, которые имеют на них слабое влияние, – к такому выводу пришел Ньюкомб после 45 лет исследований в различных университетах [14, с. 14]. И, как показал Зандер, работа в команде и командный дух, как правило, важнее индивидуальных достижений [19, с. 65-68].

В целом, peer teaching основывается на тесных персональных контактах и в значительной степени способствует удовлетворению социально-психологических потребностей студентов.

С педагогической точки зрения ключевой переменной в peer teaching является активное вовлечение студентов в образовательный процесс, в противоположность их пассивному усвоению материала. Типичный университетский курс включает в себя человека, лектора, который излагает какие-то факты и концепции, и студентов, чье участие, как правило, ограничено ведением конспекта. В peer teaching же требуется полное включение как обучающихся, так и учеников. Кроме того, не только те, кого обучают, но и те, кто обучает, узнают что-то новое.

Экономический фактор очевиден: студенты, выполняющие функции преподавателей, (безотносительно их вознаграждения) предоставляют администрации возможность экономии.

Политические причины введения программ peer teaching достаточно сложны. Они, в зависимости от занимаемой позиции, могут быть рассмотрены и как негативные, и как позитивные. Если рассматривать, например, процесс социализации, то положительная сторона peer teaching заключается в том, что метод позволяет первокурсникам познакомиться с «системой». Очевидно, что критики «системы» были бы против этого процесса. Так, например, в Германии подобные обучающие программы расцениваются некоторыми как инструмент для «направления» и контроля молодежи. Другая политическая причина – предотвращение студенческих волнений. В Англии, например, были незначительные студенческие волнения, «частично из-за преобладающей формы обучения с руководителем». Хотя в данном случае обучение с руководителем не совсем аналогично peer teaching, из-за предполагаемого близкого личностного взаимодействия, данный аргумент релевантный.

Существуют различные модели peer teaching, применяемые в высшем образовании:

- Discussion Groups, Seminars or “Tutoria” [дискуссионные группы / семинары, которые ведет ассистент преподавателя].
- The Proctor Model [модель проктора].
- Student Learning Groups [студенческая учебная группа].
- The Learning Cell [учебная ячейка].
- “Parrainage” or Student Counseling [патронаж].

В Европе, так же, как и в США, распространенной практикой является дополнение лекций часовыми или двухчасовыми семинарами, проходящими раз в неделю. В большинстве случаев семинарами руководит ассистент преподавателя,

например аспирант, который обладает большими знаниями по данной теме, чем студенты, участвующие в семинаре. Такие семинары преследуют разные цели: например, обеспечение связи между студентами и преподавателем – фактически уверенность в том, что студенты действительно понимают материал, представленный в лекциях. Такая обратная связь стимулирует студентов к тому, чтобы они задавали вопросы, высказывали свое мнение и так далее.

Причина, по которой семинары ведут аспиранты, заключается в том, что их работа дешевле, чем работа инструктора или профессора. Кроме того, опыт преподавания в университете может лучше подготовить их к будущей академической карьере. Наконец, считается, что студентам проще задавать вопросы и говорить, что они не понимают что-то, если преподаватель близок к ним по возрасту и уровню образования.

Последнее предположение, впрочем, может быть неверным. Такие исследователи образования, как Маклиш, Мэтисон и Парк, показывают, что поведение студентов на семинаре значительно соотносится с их поведением в аудитории: студенты остаются пассивными большую часть времени и ассистент воспринимается не как реер, а просто как иная авторитетная фигура [13, с. 6].

В подтверждение вышесказанного, в особенности в экономическом аспекте, многие университеты экспериментируют с подобными практиками преподавания ассистентами. Барбара и Марсель Голдшмидт приводят следующие примеры: большая программа по peer teaching в вводном курсе по психологии, в которой ежегодно участвовали 1200 первокурсников, существовала больше шести лет в Корнельском Университете (Cornell University) [15, с. 23-29]. Студенты, закончившие этот курс с оценкой А, могли претендовать на работу ассистента, которая требовала от них вести две или три семинарских группы в неделю. Когда семинар создавался, его целью было предоставление студентам возможности для обсуждения лекций и другого учебного материала. Со временем у ассистентов появилась свобода в выборе темы для обсуждения и способах его проведения. В дополнение к их преподавательским обязанностям ассистенты помогали подготавливать и корректировать экзамены, предоставляли консультации студентам и посещали еженедельный семинар для преподавателей. Они получали академические кредиты (баллы) в первый год своего преподавания и стипендию во второй. Из-за большого количества желающих (от 1 до 15) профессора имели возможность «снимать сливки», основываясь на различных критериях (оценки, рекомендации и так далее).

Результаты данной программы были положительными: преподаватели и студенты оценили (были использованы опросники) работу студентов-преподавателей так же высоко или выше, чем выпускников, работающих ассистентами преподавателей.

В Университете Колорадо (Colorado State University) Китченер и Херст разработали структурированный подход, основанный на работе Хилла [10, с. 6], – Education Through Student Interaction (ETSI), чтобы сделать работу студенческих дискуссионных групп более эффективной. Студенты в дискуссии проходят через три стадии. В стадии обзора студенты определяют задание или лекцию, которую они будут обсуждать. Стадия дискуссии включает в себя четыре этапа: контент-

анализ, критику материала, интеграцию и применение. Последний этап заключается в оценивании дискуссии по содержанию (задание, понимание материала) и проведению (активность участников, отношения в группе). К первым двум этапам каждый студент должен подготовиться до семинара, этап оценивания происходит после семинара. К каждому семинару трое студентов разрабатывают дискуссионный гайд: первый студент ответственен за стадию обзора, второй и третий за стадию дискуссии и оценивания соответственно.

Исследование Арбеса и Китченера [1, с. 121-126] показало эффективность данного подхода: группы, использующие структуру ETSI, показали лучшие результаты на последующих тестах и оценили дискуссионные группы более позитивно, чем две контрольные группы, чьи дискуссионные семинары проходили без использования ETSI. Таким образом исследователи пришли к заключению, что дискуссионные группы, которые ведут студенты, являются значительной и важной поддержкой курсу лекций.

Много работ было написано о PSI (Personalized System of Instruction) [11, с. 4-9], но в своей статье Барбара и Марсель Голдшмидт лишь выделяют основные черты, которые в некотором роде оправдывают отнесение PSI к одному из видов peer teaching.

Один из ключевых элементов в так называемом Плате Келлера – студенты-учителя, или прокторы. Работа проктора заключается в индивидуальных занятиях с другими, более младшими, студентами, помощи им в понимании материала и конструктивном фидбэке по результатам тестов. В идеале предполагается, что проктор станет консультантом, советником и в большинстве случаев хорошим другом студенту, с которым он работает [5, с. 13]. В задачи проктора входит сделать так, чтобы каждый из его студентов достиг таких хороших результатов, насколько это возможно, а также рассказывать инструктору о прогрессе студентов и аспектах курса, которые вызывают трудности. Таким образом, прокторы еще раз повторяют и практикуют знания и навыки, которые они приобрели за предшествующий год обучения, в то же время оказывая помощь своим младшим коллегам.

Еще одним видом peer teaching являются дискуссионные группы без инструктора, руководимые самими студентами. В своих исследованиях Бич указывает на то, что необходимо знать больше о том, как студенты учатся друг у друга, и о процессе обучения, в котором они принимают активное участие и за который ответственны. Бич ссылается на результаты своего предыдущего исследования, в котором независимые студенческие дискуссионные группы показали хорошие результаты на экзаменах [3, с. 208-212]. Более того, в этих группах более коммуникабельные студенты добились лучших результатов, чем те, которые были менее социально активны. Другое исследование не показало значимых различий между экспериментальной группой (студенты, которые работали и обсуждали материал в маленьких группах раз в неделю, но не посещали лекции) и контрольной группой (традиционный курс лекций). Хотя экспериментальной группой было прочитано и обсуждено больше литературы.

Подобную аудиовизуальную программу разработал Берман [4, с. 23]. Media-Activitated Learning Groups (MALG) были придуманы для того, чтобы структуриро-

вать деятельность студентов, которые также встречаются без преподавателя. Программа включала в себя шесть этапов групповой работы:

1. An orientation phase (план работы, цели, чтение заданий и устное введение).
2. A stimulus phase (минилекция и презентация: проблема, требующая группового решения).
3. A response phase (оценка предложенных решений, по одному или в группе).
4. A confirmation phase (аудиовизуальная презентация решения преподавателя).
5. A validation phase (недостатки, обращение к преподавателю для исправления).
6. A review phase with the teacher present (анализ понимания в группе и интерпретация).

Исследование мнения студентов показало их удовлетворенность MALG. Возможно, из-за группового давления и зависимости программы от тестов подавляющее большинство студентов (по ответам) читали по крайней мере часть текста перед групповой сессией.

С целью положительно повлиять на студенческую совместную работу подобная система была разработана на занятиях по ораторскому искусству в Университете Мичигана [6, с. 23]. Кроме еженедельного посещения телевизионных лекций о публичных выступлениях, студенты принимали участие в групповых публичных чтениях, где они выступали с речью. Некоторые – в присутствии инструктора, который и оценивал их. Другие – в его отсутствие, их оценивали сами же студенты. Оценка этой программы показала, что студенты были крайне рады, и посещаемость курса не страдала, когда инструктора не было.

Learning cell, или студенческая пара, является формой обучения в парах, где студенты по очереди спрашивают друг друга и отвечают на вопросы о прочитанном материале. Подобно PSI, обучение в парах должно быть структурировано для достижения хороших результатов.

Возможны и некоторые вариации. Например, студенты читают и готовят различный материал. В этом случае один из студентов в общих чертах рассказывает другому о своем материале и затем задает заранее подготовленные вопросы.

Эффективность обучения в парах была впервые открыта на курсе психологии (250 студентов), где сравнивались четыре способа обучения: семинары, дискуссии, самостоятельное обучение (эссе) и обучение в парах. Студенты, которые обучались в парах, показали значительно лучшие результаты на экзамене, о котором не было объявлено заранее [8, с. 1-2].

Другой «полевой тест» показал, эффективность обучения в парах не зависит от размера класса, его уровня и предмета [9, с. 218-236].

В исследовании, направленном на сравнение, Лейт показал, что обучение в парах более эффективно, чем индивидуальное обучение для экстравертов – в случае, если их партнеры тоже экстраверты. Интроверты достигают успеха и в том, и в другом случае в равной степени. А смешанная пара (экстраверт – интроверт) наименее успешна [12, с. 35].

Еще одной формой является патронаж. Каждому из студентов (*parrains*), согласившихся быть волонтерами в эксперименте, была поручена группа из четырех-пяти студентов-первокурсников (*filleuls*) того же факультета [2, с. 8]. Они должны были выступать в качестве консультантов и помогать первокурсникам успешно адаптироваться в новом окружении. Два профессора, заведующие проектом, регулярно встречались с *parrains* с целью дать им какие-либо указания и решить возникающие проблемы, которые были за пределами их компетенции. *Parrains* оказывали помощь *filleuls* в решении проблем, связанных с жильем, транспортом, использованием библиотекой, самим процессом обучения. Таким образом многие проблемы, с которыми сталкивались первокурсники, были решены.

В целом, *peer teaching* можно разделить на две категории: в первой знания и опыт студента-учителя определенного курса или дисциплины значительно превышают знания тех, кого он учит, во второй – знания и опыт «учителя» и «ученика» примерно одинаковы. И у первого варианта, и у второго, как показали различные исследования, есть свои преимущества и недостатки.

Для первой категории, когда опыт и знания «учителя» и «ученика» неравны, основными сложностями является мотивация студента-учителя для участия в такой работе, а также то, что студенты могут оставаться достаточно пассивными во время работы с ассистентом и воспринимать его не как *peer*, а просто как иную авторитетную фигуру.

Однако же в случае, если такую работу получается наладить, то обучение более опытным ассистентом может быть очень эффективным, так как у него есть знания по изучаемой теме, но при этом своей близостью к студентам он может упрощать коммуникацию с ними. Это также полезно и для самих ассистентов-аспирантов, так как этот дополнительный опыт помогает лучше подготовить их к будущей академической карьере. Основное преимущество для учебного заведения заключаются в том, что их работа дешевле, чем работа профессора.

Для второй категории *peer teaching*, когда «учитель» и «ученик» равны между собой, основные сложности возникают с тем, чтобы обучение в такой паре или группе было соизмеримым по эффективности с обучением с преподавателем. Также важно, чтобы участники серьезно относились к такому формату обучения и уделяли работе в группе достаточно внимания, несмотря на частое отсутствие оценивания работы и других мотивирующих факторов.

Преимуществом обучения с участием равных по опыту и знаниям студентов является то, что при удачной организации такой работы предполагается непосредственное взаимодействие между всеми студентами. Это способствует более активному участию всех обучающихся, независимо от их темперамента и инициативности, а также помогает развитию навыков межличностного общения.

Для преподавателя, который решается использовать *peer teaching*, возникает ряд сложностей. Прежде всего это сам выбор подходящего учителя среди студентов, описание его функций, его обучение и подготовка необходимых для работы инструкций и методик, соблюдение баланса сотрудничества против конкуренции.

Проанализированные данные свидетельствуют о том, что *peer teaching* лучше всего использовать в сочетании с другими методами преподавания и другими форматами обучения. Этот метод имеет большой потенциал как для студента-«учителя», так и для студента-«ученика», особенно если они стремятся к расши-

рению активного участия и развитию навыков сотрудничества и социального взаимодействия.

В ситуации, когда существует дефицит педагогических кадров, peer teaching может служить эффективным механизмом включения в преподавание самой способной молодежи. Эта технология имеет много преимуществ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Arbes B. and Kitchener K.G. (1974). Faculty Consultation: A Study in Support of Education through Student Interaction // Journal of Counseling Psychology, 21: 121-126.
2. Audemars D., Borel M. and Jacot J. (1974). Le P'tit Guide du Parrain. Chaire de Pédagogie et Didactique, Ecole Polytechnique FdCrale, Lausanne; Goldschmid M.L. and Burckhardt C. (1974). Experience de Parrainage dans une Ecole Polytechnique. Paper Presented at the Sixth International Conference of Engineers, 6-10 October, 1974, Barcelona, Spain.
3. Beach L.R. (1960). "Sociability and Academic Achievement in Various Types of Learning Situations". Journal of Educational Psychology, 5 1: 208-212.
4. Berman A.I. (1974). "Field Studies of Small Media-Activated Learning Groups". In: Verreck W.A. (Ed.), Methodological Problems in Research and Development.
5. Born D.G. (1971). Instructor Manual for Development of a Personalized Instruction Course. University of Utah: Center to Improve Learning and Instruction.
6. Davis R. (1967). "Peer-Group Teaching or Involving Students in Teaching". Educational Development Program Report, No. 14, East Lansing: Michigan State University.
7. Goldschmid B., Goldschmid M.L. Peer teaching in higher education: A review. High Educ 5, 9-33 (1976). Available at: <https://doi.org/10.1007/BF01677204>
8. Goldschmid M.L. (1970). "Instructional Options: Adapting the Large University Course to Individual Differences." Learning and Development, 1 (5): 1-2.
9. Goldschmid M.L. and Shore, B. M. (1974). "The Learning Cell: A Field Test of an Educational Innovation." In: Verreck, W. A., (Ed.), Methodological Problems in Research and Development in Higher Education. Amsterdam: Swets and Zeitlinger, B.C., 218-236.
10. Hill W.F. (1969). Learning through Discussion. Beverly Hills, California: Sage.
11. Keller F.S. (1974). "Ten Years of Personalized Instruction". Teaching of Psychology, 1 (1): 4-9.
12. Leith G.O.M. (1973). Individuals or Dyads? A Note on a Comparison of Two Methods of Instruction in Social Psychology. Department of Educational Research, University of Utrecht, Utrecht, The Netherlands.
13. McLeish J., Matheson W. and Park J. (1973). The Psychology of the Learning Group. London: Hutchinson University Library.
14. Newcomb T.M. (1967). "Student Peer-Group Influence". In: Sanford, N. (Ed.), The American College. New York: Wiley and Sons.
15. Russell B. Hodges, Diana E. Sellers & William G. White Jr. (1994) Peer Teaching: The Use of Facilitators in College Classes, Journal of College Reading and Learning, 26:2, 23-29.
16. Schirmerhorn S. (1973). "Peer Teaching". Learning and Development, 5 (3): 1-5.
17. Taylor H. (1969). Students Without Teachers: The Crisis in the University. New York: McGraw Hill.

18. Vattano F.J., Hockenberry C., Grider W., Jacobson L. and Hamilton S. (1973). "Employing Undergraduate Students in the Teaching of Psychology," Teaching of Psychology Newsletter, 1973 (March), 9-12.
19. Zander A. (1974). "Team Spirit Versus the Individual Achiever", Psychology Today, 1974, November, 65-68.

Информация об авторе: Курышева Александра Юрьевна, аспирант, Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,

Санкт-Петербург, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5978-1855>

e-mail: al.kuryшева@gmail.com

Статья поступила в редакцию 10.11.2019

После доработки: 18.02.2020

Принята к публикации: 27.02.2020

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Aleksandra Yu. Kuryшева, graduate student, North-West Institute of Management, branch of RANEPA,

Saint Petersburg, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5978-1855>

e-mail: al.kuryшева@gmail.com

Received: 10.11.2019

Received after reworking: 18.02.2020

Accepted for publication : 27.02.2020

The author have read and approved the final manuscript